



Campus
Cocal

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS COCAL
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

ALAIN JUNIO ROCHA BRITO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CHAGAS RODRIGUES DE
PARNAÍBA-PIAUÍ

COCAL-PI
2017

ALAIN JUNIO ROCHA BRITO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CHAGAS RODRIGUES DE
PARNAÍBA-PIAUÍ

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo) apresentado
para obtenção do certificado de Especialista em Ensino
de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Campus Cocal.

Orientador: ELIELZA DE JESUS SOUZA

ALAIN JUNIO ROCHA BRITO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CHAGAS RODRIGUES DE
PARNAÍBA, PIAUÍ

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo)
apresentado como exigência parcial para obtenção
do título de Especialista em Ensino de Ciências
pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí *campus* Cocal.

Aprovado(a) em: 18/10/2017.

BANCA EXAMINADORA

Elielza de Jesus Souza

Elielza de Jesus Souza

(Orientadora)

Instituto Federal do Piauí (IFPI) *campus* Cocal

Railton Vieira dos Santos

Railton Vieira dos Santos

Instituto Federal do Piauí (IFPI) *campus* Cocal

Francisco das Chagas de Melo Brito

Francisco das Chagas de Melo Brito

Instituto Federal do Piauí (IFPI) *campus* Cocal

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CHAGAS RODRIGUES DE PARNAÍBA-PIAUÍ

ALAIN JUNIO ROCHA BRITO

RESUMO

Sabendo que a formação é de total relevância na vida profissional do docente e que a educação inclusiva está cada vez mais enraizada nas escolas. Estas têm o dever de oferecer subsídios para que a educação possa ser acessível a todos. Assim, independentemente de classe, cor, idade, deficiência, procuramos entender como essa realidade é desenvolvida e como o professor a promove no campo de trabalho. Este artigo visa avaliar a prática dos educadores de química do ensino médio na escola estadual Senador Chagas Rodrigues, na cidade de Parnaíba-PI, tendo como objetivo identificar a contribuição que a formação profissional inicial do docente possibilita para o processo de ensino e aprendizagem e como a educação inclusiva é promovida nesse ambiente escolar. Desse modo, a pesquisa de caráter qualitativa utiliza como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, a partir de uma entrevista, baseado nas narrativas dos docentes na área de química. Os resultados descrevem as opiniões dos instrutores que participaram desta pesquisa, relatando e refletindo as dificuldades encontradas em trabalhar uma metodologia que abranja todas as necessidades de conduzir o aluno a produzir conhecimento, além de observar quais métodos são aplicados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação, Docente, Inclusão, Prática pedagógica, Química, formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema educacional tem avançado quanto ao atendimento de alunos com alguma necessidade especial, diante dessa realidade desafiadora, compete aos educadores disponibilizar uma formação dinâmica e eficaz. Com isso, diversos são os saberes e as competências necessárias para a prática docente, pois é preciso aplicar e desenvolver metodologias de formalizar e estruturar o conhecimento para, assim, atuar em sala de aula. No entanto, a promoção das atividades que permeiam o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista a inclusão de todos os alunos na construção do conhecimento, não tem acontecido de forma objetiva, porquanto ainda hoje educadores encontram-se despreparados quanto à maneira de trabalhar conteúdos voltados aos alunos com deficiência física, psicológica e intelectual, ou seja, com déficit em possíveis habilidades. Para que o aprendizado seja concretizado, o professor tem que estar ciente das limitações de seus discentes, aproximando-se e intermediando sempre que for necessário.

Nesse caso, é possível reconhecer falhas e limitações quando voltamos nossa atenção para o ensino de química, justamente quando essa prática é confrontada pela heterogeneidade da turma. Porém, não é fácil caracterizar defeitos na prática docente, pois, os mesmos podem acontecer em múltiplas situações no cotidiano escolar. Muitas vezes, podem existir uma distância considerável do que se é trabalhado com o docente na sua formação acadêmica, com o que pode ser vivenciado na prática no mercado de trabalho. Nesse caso, é imprescindível que o professor de química esteja atento as singularidades presentes em cada aluno.

Um dos fatores que contribui para tal, pode estar relacionado com o crescimento e desenvolvimento científico e tecnológico, o qual sugere ao docente uma nova roupagem no que diz respeito a sua atuação em sala de aula, já que em meio as novas plataformas de pesquisa e ensino, é pouco provável que o educador consiga atrair e conquistar o interesse dos discentes, utilizando apenas métodos tradicionais. Quanto aos referenciais teóricos de ensino, os mesmos surgem com o intuito de ajudar a: nortear, planejar e definir metas de ensino que unida a prática do professor favorecerá aos educandos uma maior compreensão da aprendizagem e do seu rendimento escolar.

O processo de ensino aprendizagem faz parte do cotidiano em nossa sociedade, haja vista que não bastam os conceitos e saberes transmitidos pelo professor para que o aluno consiga aprender. Também é relevante a metodologia aplicada, afim de tornar-se atrativa e motivante, como o reconhecimento cognitivo e físico dos discentes que representam o ensino.

Os fatos que agregam a esse contexto, nos leva a reconhecer a importância da educação formal e informal em nosso cotidiano, como direito que promove cidadania e dignidade, possibilitando mais clareza de nossas ideias, aquisição de conhecimento perante o trabalho, na escola, na rua e em muitos outros lugares.

Diante dessa realidade, o ensino de química deve estar inserido na vida do discente. Caracterizando-a como uma ciência responsável por levar o educando a uma tomada de consciência sobre os fenômenos da natureza; as transformações que nela acontece (de forma espontânea ou não); o que a compõe; compreender as atividades científicas como presentes no cotidiano de cada aluno e em sua própria vida. De tal modo, podemos dizer que o ensino de química está diretamente ligado à vivência social e histórica dos discentes. Nesse caso, quando é percebido dificuldades em avançar conceitos científicos da disciplina de química, as mesmas podem ser minimizadas quando possível, pelo professor em facilitar as teorias com o conceito prático.

Ademais, as habilidades cotidianas e conceitos científicos não se concretizam apenas quando são expostos em uma atividade prática no laboratório, haja vista que a maior parte das escolas públicas não oferecem espaço físico para esse fim, mas, com a prática conceitual empírica e subjetiva. Com isso, torna-se possível aumentar as possibilidades na prática docente, como também, o campo de visão, despertando para o interesse de conhecer o que realmente acontece no dia-a-dia. Tais são métodos podem facilitar a aprendizagem, dando a possibilidade aos alunos de construir seus próprios conhecimentos. Entender como podemos melhorar as aulas e garantir o direito dos mesmos em permanecer na escola e ter uma construção do conhecimento igual a todos. Segundo Fávero e colaboradores (2010, p.16): “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Está, portanto, como incentivadora da moral e da ética não pode excluir nenhuma pessoa em razão de sua deficiência ou qualquer outra característica.

Com base nisso ressalta-se que a escola, como berço das possibilidades do saber, deve incluir e não separar a pessoa em razão de sua dificuldade de aprender ou qualquer outra particularidade, sobretudo, favorecer meios para o desenvolvimento desses indivíduos, assim como, a valorização dos seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, Paulo Freire (2007) também nos impele um modelo de educação que leve o sujeito a sair do conformismo que lhes era imposto pela escola através dos conteúdos repetitivos e distante do contexto, da realidade dos educandos.

Dessa forma, Freire sugere (2007, p.101):

“[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A pesquisa ao invés de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas De vida”.

Com isso, faz-se necessário valorizar a importância do dinamismo docente e a sensibilidade de tornar algo considerado impossível como a construção de pensamento científico, ou seja, sair do óbvio e do comodismo herdado pela postura apenas tradicionalista, para ser possível no ambiente escolar a afirmação de uma prática inclusiva.

Tendo em vista as dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola, relacionadas a disciplina de química e todo o apelo para tornar essa ciência acessível em todos os aspectos educacionais, o enfoque dessa pesquisa está em avaliar a prática pedagógica dos docentes de turmas de ensino médio e suas intervenções pedagógicas com os discentes com deficiências. Diante desse referencial procuramos responder as seguintes questões: Quais metodologias o professor se utiliza para contemplar na sua prática? Durante a formação docente, como foi desenvolvido a temática da educação inclusiva, assim como discussões e oficinas de prática dessa modalidade? E o que se entende sobre educação inclusiva?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, aplicamos uma abordagem metodológica qualitativa, onde o campo de pesquisa é a sala de aula, na qual foi possível coletar informações a respeito da prática. “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” Prodanov (2013, pág. 40). Os dados coletados são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Como forma de obtenção de dados, para uma maior avaliação da prática pedagógica, utilizamos um questionário estruturado com sete questões abertas direcionadas a três professores de química.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva está fundamentada em diversas lutas de grupos de pessoas, mães, organizações não governamentais, que almejam alcançar direitos básicos para a pessoa com deficiência, antes violados, devido ao pouco entendimento e esclarecimento da legislação a nível de mundo e estado brasileiro. Com essa luta, surgiram algumas leis que nortearam e ainda colaboram com essa causa, como a Lei Federal nº 7853, de 23 de outubro de 1989, que defende os direitos básicos de pessoas com deficiências, o Decreto Federal 5296/2004 que protege o direito a acessibilidade, dentre outras como a do dia 5 de julho de 2002, em que no importante congresso internacional, realizado em Montreal, Quebec, foi

criada a declaração mais recente sobre o tema, na qual diversos líderes e representantes convocam a todos a se comprometerem com a inclusão e aplicá-la em todos os ambientes.

Assim também, considerando as peculiaridades das políticas normativas que visam o desenvolvimento e crescimento das práticas inclusivas como parte integrante dos currículos das escolas, do funcionamento físico e dos paradigmas da educação inclusiva, já a algum tempo, se vem buscando rever e repensar as medidas de organização escolar. Essas mudanças agem culturalmente e fisicamente no cotidiano da escola. No intuito de colaborar com as instituições que trabalham com discentes que têm deficiência e grandes habilidades, como forma de atender essa demanda, a Declaração de Salamanca em 1994 formulou estratégias para garantir essa modalidade em todos os níveis de ensino. Assim, na Declaração:

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. (Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994).

Podemos entender, assim, o esforço de Salamanca em dar ênfase nas propostas de ensino e metodologias aplicadas a educação inclusiva e colocar em prática as ideias almejadas. Nessa perspectiva, o olhar para a temática da inclusão deve ser sistemática, progressiva e igualitária. Sempre com intuito de promover o aluno, diminuir as barreiras já existentes, desafiando seus limites. Dessa forma, em contribuição a novas metodologias de ensino, em 1994, a Política Nacional de Educação voltada para a inclusão, publica suas diretrizes, onde:

Orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

É notório que a educação inclusiva é cheia de complexidade quando comparado a sua ação efetiva, e que ela busca perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos e indivíduos, em prol de sua aprendizagem e desenvolvimento por completo. Sobretudo, é papel das escolas juntamente com seu corpo docente promover os alunos com necessidades, não somente colocando-os em sala de aula regulares, mas adequando o

ambiente escolar, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões. Com base nesses princípios, o decreto 3.298 que regulamenta a lei de nº 7.853/89 diz que:

Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, caracteriza a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, reforça a ideia da atuação complementar da educação especial junto ao ensino regular. (Decreto 3.298, lei nº 7.853/89).

Nesse sentido, o docente na área de química deve apresentar subsídios que defina sua prática como agregadora e inclusiva, por meios de intervenção pedagógica. Porém, o sentido de inclusão não se limita apenas em colocar juntos, ou no mesmo espaço, tem que ser interpretado como uma medida social de inclusão absoluta, que não depende das limitações e desafios, ou seja, é participar de tudo o que o sistema de educação oferece. Destarte, a inserção desses alunos portadores de deficiência em turmas regulares no Brasil foi estabelecida segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 59 do Capítulo V que nos mostra:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades além de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Todavia, é necessário que a escola, bem como a sala de aula seja um ambiente satisfatório, acolhedor e adequado a todo e qualquer educando. Sobretudo, sabe-se que nem todos os indivíduos conseguem receber uma educação de qualidade, pois pensando nos discentes com deficiência e condições específicas, o atendimento deve ser diferenciado, assim como afirma a Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional – LDBN (Art. 58 e seguintes, “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Art. 59, 2º). De tal modo, compreende-se que a educação inclusiva não veio para substituir o ensino regular, mas se agregar e fortalecer uma educação significativa para todos.

A escola tem o papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles têm oportunidade de conviver, de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber todas as características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, reagir, mudar sua forma de pensar, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo. (PAULA, 2007, p.8).

Dentre as diversas maneiras e metodologias de apoio a aprendizagem, o que garante a inclusão e o aprendizado dos alunos com deficiência é a ação pedagógica do professor, suas estratégias de ensino e tomadas de decisões, segundo Benite et al. (2008) entre os fatores determinantes do sucesso ou o insucesso da educação especial está a necessidade de formar professores aptos a executar a tarefa de lidar com educandos com necessidades tão específicas.

É nessa perspectiva que podemos dizer que os fatores os quais interferem no avanço do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais pode estar relacionado com a falta de preparo dos profissionais que também não conseguem organizar métodos a serem aplicados, sua própria formação que possivelmente não tenha dado ênfase na educação inclusiva.

3METODOLOGIA

Esta pesquisa nasce do questionamento sobre como o docente de química desenvolve sua prática pedagógica, e se os métodos aplicados acolhem as necessidades de cada discente. Com esse intuito, foi proposto avaliar, como as escolas públicas da rede estadual exercem suas práticas de ensino e como a educação pode ser acessível para todos os alunos e em todas as circunstâncias de ensino. A observação foi realizada com docentes na área de química do Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues, onde foi possível notar a relação existente entre as características dos alunos, a organização da escola e o corpo docente com tema proposto. Nesse sentido, vimos a possibilidade de avaliar as características de ensino, então, foi elaborado um questionário (disponível no apêndice A) com sete perguntas abertas e direcionado a atuação na área de química que trabalham nessa escola, tendo em vista que é fundamental para nortear a construção do conhecimento. Nesse caso, o público-alvo desse estudo são os docentes que lecionam a disciplina de química, suas bases metodológicas agregadas as propostas de educação inclusiva e igualitária.

As perguntas levantadas no questionário estão voltadas aos aspectos metodológicos do docente no seu campo de atuação, e foram elaboradas com o intuito de absorver o máximo as atividades do cotidiano escolar dos professores; e assim ter uma visão da educação inclusiva e quais as perspectivas dessa modalidade ser aplicadas na sala regular.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as observações da prática dos professores de química, suas intervenções em sala de aula, bem como, seus discursos e suas respostas aos questionários, ficou expresso por eles a ansiedade em aplicar métodos que contemplem os conteúdos, e também o interesse dos discentes. Como relata um dos entrevistados: “Nas minhas aulas utilizo de métodos tradicionais, como aulas expositivas e com livro didático adotado pela escola. Já um outro respondeu assim: “A maioria das aulas são expositivas e tradicionais, contemplam a participação dos alunos; levando em consideração o saber já vivenciado pelos alunos. E outro docente relata que: “as aulas são dialogadas e ao decorrer do desenvolvimento dos conteúdos contemplando sempre os saberes dos alunos”.

Tomando por base as falas dos docentes, percebe-se a necessidade de incorporar na prática, métodos que facilitem a formação do conhecimento pelo discente e essa busca é promovida com as metodologias da educação. Entender a realidade e necessidade da turma é um passo para tornar a inclusão possível. Assim, Alonso (2013, p. 03) afirma que: “Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um”.

Ao longo dos questionamentos, tivemos o interesse em compreender o pensamento e o conhecimento dos mestres a respeito da educação inclusiva, desafio apontado por grande parte dos docentes em atuação, pois, saber a importância não é o mesmo de saber trabalhar a inclusão educacional. Os professores apontaram a relevância do incluir, em todos os âmbitos, no aprender, na relação professor e educando, nas aplicações dos conteúdos, porém ressaltaram os desafios em proporcionar um ensino de qualidade aos alunos com deficiências.

Assim se pronunciou um dos entrevistados sobre o que ele entende da educação inclusiva, no segundo questionamento: “é acolher alunos portadores de necessidades especiais no ensino comum. Trabalhar conteúdos relevantes a formação e que todos consigam aprender”. No entanto, outro docente contribuiu dizendo que: “Compreender o educando quanto às suas possibilidades de aprendizagem, ou seja, seu ritmo e desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, emocional e social. São conteúdos propostos pelo livro didático e temas transversais que favoreçam a aprendizagem de todos. Já outro entrevistado concluiu dizendo que: “Dispor de espaço físico e educacional para alunos especiais. Trabalho de acordo com o livro didático e também assuntos voltados para o dia-a-dia dos alunos”.

Aqui, podemos destacar as características que formulam os conceitos de educação inclusiva e onde acontece inclusão. Há reflexão sobre o universo dos conteúdos a serem ministrados pelos professores de química, uma necessidade latente e uma visão bem ampliada capaz de contemplar as propostas desenvolvidas para o ensino.

Foi abordado no terceiro questionamento acerca da importância da formação do professor de química para a prática de ensino, bem como da vivência de estudos voltados para metodologias e teorias aplicadas à educação inclusiva, eles relataram que participaram de disciplinas a nível de graduação voltadas para esta problemática, contudo, os conteúdos e referenciais teóricos evidenciaram bem mais as disciplinas específicas.

Quando tratamos da metodologia do professor no âmbito educacional, compreendemos que corresponde a uma parte de grande importância para que se desenvolva uma prática com êxito e desperte no aluno um interesse maior pelo conteúdo abordado. Segundo a fala dos discentes, podemos perceber que existem muitas falhas que existem no cotidiano do docente vem da base adquirida na sua formação. Segundo Schwahn e Neto (2011) et al:

A falta de formação inicial e continuada adequada associada à insegurança do professor em lidar com as diferenças faz com que as expectativas para que uma escola seja realmente inclusiva esteja muito aquém do esperado. Existe a necessidade de formação permanente por parte de todos os segmentos de uma escola, direção, supervisão, orientação, corpo docente. (SCHWAHN; NETO, 2011, p. 3)

Por isso, a dificuldade de promover uma educação inclusiva deve-se está atrelada as bases formativas do profissional da educação. Segundo os relatos, durante a formação do professor de química existem disciplinas que contemplam no currículo conteúdos aplicados na perspectiva das metodologias da educação, mas, em alguns casos, deixa a desejar, por ser um curso que trabalha com cálculos, regras, fenômenos, reações, etc. Um dos docentes disse: “Sim, foi aplicado esses estudos na graduação, mas não era dada muita ênfase para educação inclusiva”. Outro docente afirma: “Sim, houve disciplinas que abordaram essas temáticas e sobre a educação inclusiva”. E o outro entrevistado complementa dizendo: “Sim, na disciplina de didática da educação e educação inclusiva”.

As falas corroboram que a relação do docente com seus alunos é um desafio que contempla as realidades do cotidiano escolar. A vivência e necessidade social, são bases na formação do professor de química. Nesse sentido, Silva; Bastos afirma:

É imprescindível que o professor compreenda as diversas demandas contemporâneas, perceba o seu papel como agente de transformação e, conseqüentemente, estimule os educandos, considerando as suas especificidades, a perceberem, a discutirem e a buscarem soluções para a realidade social na qual estão inseridos. (SILVIA; BASTOS, 2012, p.152).

Levando em conta a formação do professor de química fica caracterizado que o conhecimento científico, pedagógico e metodológico é de total relevância para a inserção dos discentes no contexto social.

A ação docente evidencia a parte prática e teórica no contexto escolar do trabalho necessário para que aconteça de fato. Nesse caso, é importante ressaltar quais subsídios a escola deve disponibilizar para que a prática pedagógica seja contemplada. Os docentes relataram que a instituição dispõe de poucos materiais pedagógicos didáticos e no mais, espaços físicos da escola, como rampas de acessibilidade. Porém é notório e que precisa de suporte pedagógico para que diversas necessidades sejam garantidas e a escola favoreça a aplicação de uma prática inclusiva e, com isso, o docente consiga exercer sua metodologia.

Segundo um dos entrevistados: “Sim, a escola dispõe de espaço físico com rampas de acessibilidade para acolher alunos com necessidades especiais”. No entanto, outro docente afirma que: “Em partes, a escola apresenta apenas rampas para deficientes físicos e não dispõe para outras necessidades”. E um outro docente relata que: “Não, a escola não dispõe de assistência pedagógica voltada para educação inclusiva”.

Como citado, as características presentes nas práticas docentes e que sejam inclusivas precisam de estruturas físicas e pedagógicas em sua plenitude. Assim, ao interpretarmos a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos perceber que existe uma proposta para que os discentes com necessidades especiais sejam aceitos em quaisquer instituição de ensino, e que sejam protagonistas no processo educacional.

Desse modo, as limitações existentes no contexto escolar, muitas vezes estão relacionadas a dificuldades de aprendizagem dos alunos e metodologias no ensino de química, que se tornam difíceis a serem absorvidos, pois não atendem a dinâmica educativa.

Nesse sentido, os docentes relataram que os desafios envolvendo sua prática com os discentes, deriva dos recursos tecnológicos escassos, pouco interesse, comprometimento diante do desafio de formação do conhecimento por parte dos alunos e pouco tempo para a organização de aulas dinamizadas juntamente com o apoio da coordenação e direção das escolas.

Como afirma um dos docentes: “Encontro na escola dificuldades de recursos tecnológicos e digitais. Alguns alunos têm dificuldade em aprender e acompanhar os conteúdos,

mas, eles são livres para expressar em sala suas opiniões, sempre realizo atividades onde os alunos possam estar em contato também com outras realidades”. Outro docente diz que: “A falta de interesse e comprometimento de certos estudantes, mesmo sabendo da importância que os conteúdos têm para a vida deles”. E complementando, outro docente afirma que necessita de: “Tempo para organizar e planejar aulas práticas que desafiem os alunos, dificuldades de recursos didáticos e acompanhamento dos discípulos pela coordenação e direção”.

Para que os conteúdos sejam motivantes para o discente, os professores devem proporcionar aulas dinamizadas, participativas, em que eles possam interagir com os seus saberes, ampliando o campo de conhecimento com os demais. Para isso, Alonso (Revista Nova Escola. Pag.05) afirma que:

Quando o conceito de inclusão escolar é efetivamente compreendido, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas. Muitas vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, informações incorretas, até mesmo a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva.

As práticas voltadas para educação inclusiva favorecem o êxito no processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades e limitações, elencadas pelos docentes que colaboraram nessa pesquisa. A contextualização de conceitos científicos na vivência dos discentes auxiliam no processo de interdisciplinaridade que envolve a formação do conhecimento com os conhecimentos cognitivos. Além de experiência é preciso tempo, metodologias a serem aplicadas e que motivem os alunos a se apropriar dos conceitos da disciplina de química.

Dando ênfase nas perspectivas dos docentes, podemos esperar na sua atuação, a aplicação de métodos desenvolvidos para ampliação e formação voltada a educação inclusiva. Porém, observando e avaliando as falas dos educadores, vimos que as expectativas em relação aos seus discentes mostram que há alunos com necessidades educacionais em classes comuns e que esperam, mesmo com as dificuldades, que o planejamento seja então cumprido, que possam acompanhar as sequências dos conteúdos ministrados no ano letivo na realização de sua prática e que possam servir para a formação social de cada estudante.

Contribuindo, um dos docentes relata assim: “Tenho alunos com dificuldades de aprendizagem e trabalho, para que eles consigam absorver o máximo possível dos conteúdos expostos”. Já o outro entrevistado diz: “Que meus alunos absorvam ao máximo, tudo o que é abordado na sala e que sirva para vida de cada um no seu dia-a-dia. E que o planejamento seja cumprido”. “Eu espero que meus alunos mesmo com dificuldades, possam acompanhar e

entender todos os assuntos do ano, principalmente os mais abstratos, mesmo que demore um certo tempo”.

Nesse sentido, a permanência de educandos com diversas necessidades educacionais não pode ser motivo de causa de fracasso escolar, seja no ensino de ciências ou no ensino de química que estão diretamente relacionados. Os anseios e dúvidas quando se trata do tema inclusão, são desafios diários para os professores de ciências da natureza, em especial com a disciplina de química, visto que esta precisa que os discentes além de conhecimentos cognitivos, necessitam de um raciocínio lógico e abstrato. A partir das narrativas dos entrevistados, vimos que o ideal para o docente é ter sua prática acessível para os alunos. Mas, o ensino de química, os conteúdos abstratos e a necessidade de conhecimento cognitivo pelos discentes fazem parte do desafio cotidiano de enraizar os paradigmas da educação inclusiva nas escolas em quaisquer modalidades.

No âmbito da educação inclusiva, direcionam os docentes a planejar, elaborar e atuar nas instituições de ensino como mediadores das propostas de educação inclusiva e social. Segundo o relato dos professores, um deles respondeu: “Em partes. Depende das necessidades dos alunos. Se forem físicas, existe muitas limitações, pois minhas experiências profissionais e docente não abrangem as precisões. Se for necessidades pedagógicas, vejo ser possível de trabalhar nessa modalidade”. O outro docente complementou: “Não”. “Por não apresentar capacitação para trabalhar com alunos que tem necessidades físicas”. E, por fim, outro docente respondeu que: “Não”. “Pois, dependendo da deficiência a escola não disponibiliza de materiais para ser trabalhado”.

A confirmação do trabalho voltado a essa temática só é possível dependendo do reconhecimento das necessidades. Todavia, na maior parte das falas dos entrevistados, deixa claro que eles não se consideram aptos a promover a educação inclusiva independente das limitações estruturais e físicas da escola e em relação aos alunos.

Nesse sentido, é necessário lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, diz que essa modalidade tem que ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais. No entanto, as propostas de inclusão esbarram nas dificuldades e limitações de muitos docentes no mercado de trabalho, em especial aos de química, como observado nas falas dos entrevistados. Essas dificuldades podem vir de pouca abordagem na formação do docente, falta de estruturas físicas e de corpo docente voltado para essa modalidade nas escolas de ensino básico e ou até mesmo ausência de formação continuada ou cursos de extensão.

Assim, evidenciamos ainda que a fragilidade existente no campo de atuação e a caracterização do sucesso ou fracasso escolar da educação especial está inteiramente pautada na ausência de formação continuada. De acordo com Schwahn e Neto (2011) et al:

A falta de formação inicial e continuada adequada associada à insegurança do professor em lidar com as diferenças faz com que as expectativas para que uma escola seja realmente inclusiva esteja muito aquém do esperado. Existe a necessidade de formação permanente por parte de todos os segmentos de uma escola, direção, supervisão, orientação, corpo docente. (SCHWAHN; NETO, 2011, p. 3)

Destarte, mesmo com o auxílio dos movimentos e das leis, as ações concretas que definem o processo de inclusão ainda são vistas pelas instituições escolares como parte secundária do processo de ensino, ou apenas componente curricular obrigatório exigido pelas instituições que gerem a educação. Dessa maneira, podemos dizer que as falas dos professores proporcionaram uma maior compreensão da realidade da sala de aula, suas limitações e desafios, as metodologias educativas que o docente se utiliza para contribuir na sua prática, o sucesso esperado e os problemas encontrados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos mencionados, podemos relacionar que não são poucas as dificuldades encontradas pelos professores de química ao longo de sua carreira, especialmente, durante sua atuação no campo de trabalho em sala de aula. O que podemos destacar, enfim, é a visão do docente quando tratamos da perspectiva da educação inclusiva e metodologias que podem ser aplicadas nesse contexto educacional. Os resultados desse trabalho deixou rastros dos desafios que virão a serem estudados, pois, os que já foram citados neste, revelaram a necessidade de uma formação sólida do professor, da compreensão dos seus objetivos e planos de ensino, do pensamento crítico acerca da sua prática, que lhe permita refletir constantemente sobre os apelos educacionais, para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Outrossim, ao analisarmos as propostas da pesquisa foi possível verificar e compreender a atuação do docente na área de química. Haja vista que as práticas observadas ainda não contemplam um ensino que favoreça a inclusão de alunos com dificuldades na aprendizagem em ambientes escolares comuns. Em alguns casos a ação direta dos docentes ainda são norteadas por modelos tradicionais e excludentes, motivados pela falta de tempo para planejamento e para desenvolver atividades nessa perspectiva em sala de aula. Desse

modo, garantir a inclusão é reconhecer que cada aluno apresenta um ritmo singular para aprendizagem.

Portanto, os resultados nos mostram uma falta de preparo docente, o processo de ensino e aprendizagem acontece, mas, não em sua totalidade, para melhor atender todos os alunos. A inclusão nesse sentido ocorre de forma obrigatória e não sistemática, é mais uma inserção do aluno com necessidades especiais do que inclusão. Enfim, ressaltamos que a educação inclusiva no ensino de química na escola estadual Senador Chagas Rodrigues de Parnaíba-PI não acontece em todos os seus aspectos e objetivos, deixando lacunas que superam as necessidades dos discentes e inviabiliza juntamente com os saberes científicos a dinâmica da interdisciplinaridade essencial na prática docente.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE TEACHER OF CHEMISTRY AND
INCLUSIVE EDUCATION, IN THE STATE SCHOOL, SENATOR CHAGAS
RODRIGUES DE
PARNAÍBA-PIAUÍ

ABSTRACT

Knowing that teacher education is of utmost relevance in the professional life of the teacher and that inclusive education is increasingly rooted in schools, which has the duty to offer subsidies so that education can be universally accessible to all, regardless of class, color, age, disability, is that we try to understand how this reality is developed and how the chemistry teacher promotes it in the field of work. This article aims to evaluate the practice of high school chemistry teachers at Senador Chagas Rodrigues State Public School in the city of Parnaíba-PI, aiming at identifying the contribution that the initial professional training of the chemistry teacher makes possible for the teaching and learning process. learning and how inclusive education is promoted in this school environment. The qualitative research uses as a data collection instrument a structured questionnaire, based on an evaluation, based on the teachers' narratives in the area of chemistry. The results describe the opinions of the teachers who participated in this research, reporting and reflecting the difficulties encountered in working a methodology that covers all the diverse needs of leading the student to produce knowledge, as well as observing which methods are applied in the daily school life.

Key-words: Formation, Teacher, Inclusion, Practice, Pedagogical practice, Chemistry, teacher training

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. Educação inclusiva: desafios da formação e atuação em sala de aula. **Nova Escola**, dezembro de 2013. Disponível: <<http://novaescola.org.br/conteúdo/588/educação-o-inclusiva-desafios-da-formação-e-da-atuação-em-sala-de-aula>>. Acesso em 20 de set 2017.
- AUSUBEL, D (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BENITE, A.M. C. et al. O Diário Virtual Coletivo: Um Recurso para Investigação dos Saberes Docentes Mobilizados na Formação de Professores de Química de Deficientes Visuais. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n.1, p.61-70, fev. 2014. Disponível: <<http://anaiseneq2014.ufop.br/pdf/>> acesso em 15 de jul 2017.
- BENEDITO, J., FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (2000) – **Didáctica Geral**, in J. MATEO (dir.), Enciclopédia Geral da Educação, Volume 3, Alcabideche, Liarte Editora de Livros, pp. 677-798. (Trabalho original em castelhano publicado em 2000). BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DECLARAÇÃO DE SALAMA, **Ministério da Educação**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades Educativas Especiais. Resolução das Nações Unidas 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 09 de jun 2017.
- FAVERO, E.A.G. **Atendimento educacional especializado**. Brasília/DF. 2007.
- FREIRE, P. (2007). **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, Maria de Fátima. **Histórias Sociais e Singulares de Inclusão/Exclusão na Sala de aula de Química**. CNPq, Jan de 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133.pdf>> Acesso em: 13 jun, 2017
- MAANEN, Jonh, Van. **Reclaiming Qualitative methods for organizational research: a preface**, in administrative Science Quarterly, Vol. 24, no. 4, December 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ,**Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília:1999.
- DECLARAÇÃO DE SALAMA, **Ministério da Educação**. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades Educativas Especiais. Resolução das Nações Unidas 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: 09 de jun 2017.

PAULA, A. R. de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

RODRIGUES. D. (et. al). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. UFSM. 2005.

SCHWAHN, M. C.; NETO, A. S. Ensinando Química para alunos com deficiência visual: uma revisão de literatura. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/1557-1.pdf>> Acesso em: 17 de jun de 2017.
<http://www.revistamundoeletras.com.br/artigos1/10pereira.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. Revista Alexandria, Florianópolis, v.5, n. 2, p. 150-188, set. 2012

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2010.

APÊNDICE A

Questionário de Ensino de Ciências

Este questionário tem por finalidade a obtenção de informações para serem analisadas e comentadas no trabalho acadêmico de conclusão de curso, em pós graduação em Ensino de Ciências, de ALAIN JUNIO ROCHA BRITO, pelo Instituto Federal do Piauí-IFPI. De acordo com o comitê de Ética de pesquisa do IFPI, os nomes de pessoas envolvidas na pesquisa não serão divulgados.

1ª) Que teoria da aprendizagem você utiliza no seu fazer docente?

2ª) O que você entende sobre educação inclusiva? Como podemos desenvolvê-la na escola?

3ª) Na sua formação docente na área de Química, você vivenciou algum estudo de metodologias e teorias da educação aplicadas à educação inclusiva?

4ª) Esta escola dispõe de subsídios que favoreçam a aplicação de uma prática inclusiva.

5ª) Quais as maiores dificuldades e limitações encontradas nas escolas e nos discentes?

6ª) Durante sua prática, quais expectativas e resultados podem ser esperados para a educação de alunos com deficiência?

7ª) Você se sente preparado para trabalhar a educação inclusiva? Justifique.
